

APPRECIATING THE NURSERY-SCHOOL WORK STRUCTURES AND RECOGNIZING INFANT'S FACIAL EXPRESSIONS BY STUDENTS THROUGH LEARNING OF THE INFANT CARE AND THE PRESCHOOLER EDUCATION

樋口 好美

Yoshimi HIGUCHI

序論

はじめに 近年、少子化、核家族化が進み、出産・子育てまで、また、保育・幼児教育を学ぶ学生においては自身の幼児関連施設への就労まで、乳幼児との接触経験が希薄になってきている(原田, 2007)。また原田(2007)の調査において、そのような希薄な経験でさえも、子どもとの接触経験や育児の体験をしているかどうかで、現実の育児内容や育児における心配やストレスなどが大きく異なっていた。これらに基づき、原田(2007)は、子どもに触れたことがない、子どもを知らないということは、赤ちゃんや幼児が発するいろいろなメッセージを認知できるかどうかの問題や、認知できたとしても、それに対処するスキルをもっていないという問題をもつことを指摘している。

考藤ら(2016)は、家庭科保育領域における触れ合い体験学習の意義の歴史的経緯と、これまでの研究のレビューに基づき、子どもはいつも世話をされるだけの存在ではなく、自らの意思を持ち、まわりの様子を感じ取りながら、自分で考え行動する存在である「強靱性や社会性を備えた存在」を感じ取ることを目標とした十分なかかわりが必要と述べている。中学校家庭科では、2008(平成20)年度の学習指導要領の改訂により、乳幼児とのふれあい体験が原則必須化された(文部科学省, 2008)。ただし、扇原(2017)は、子どもへの態度の要因を接触経験のみとすることに疑問をもち、乳幼児との接触時に抱いた感情もまた、乳幼児への接近行動や態度に影響を与える可能性を検討する調査を行い、接触時の快感情が子どもへの関心を高め、不快感情が寛容性を低める効果が見られたことを報告している。

子どもへの関心 小嶋(1989)は、子どもは、両親、きょうだい、祖父母、親戚など複数の人びとからなる環境の中に生まれてくるもので、社会的ネットワークの中で育つと述べた。家族の中の子どもの数の減少や祖父母の同居の減少、親戚同士の行き来の減少などの現状をあげている。小嶋(1989)は、養護性を「相手の正常で健全な発達の促進のために用いられる共感性と技能」(小嶋, 1989, p.287)と定義し、幼い子どもに興味をもち子ども好きであることは、子どもの相手をうまくできる自信やよい親になろうとする構えと結びついて、大人の養護性を形成する一つの要因であると述べている。

松本・佐藤(2018)は、養護性の形成に関する検討で、向社会性と養護性を比較し、向社会性は相手の気持ちを理解し、共有し、

自分よりも相手を優先させようとする心情や行動のことであるのに対して、養護性には相手の成長を促す目的があり、共感性と技能を含み、乳幼児から成人まで幅広い年齢範囲に適用できる生涯発達の視点に立つ概念であるという点で、これらに違いがあるとしている。友達や家族との良好な関係性のもと安定した生活環境が整っていることや、子ども時代を肯定的に捉えていることが養護性の形成に影響を与えると示唆している

また、扇原・村井(2012)は、養護性の概念の中の子どもへの関心を取り出し、大学生の子どもへの関心とその関連要因について検討している。棚沢・福本・岩立(2009)らは、「子どもへの関心(共感性)」と「子どもを扱う自信・技能」との間には、一定の関連性はあるものの、構成概念的に異なる可能性があることを指摘して分離して検討する必要があると述べている。扇原・村井(2012)は、これらのことを踏まえ子どもへの関心尺度を作成している。因子分析の結果、4つの因子を抽出し、「好意的注目」、「同情」、「好奇心」、「寛容性」と命名した。これらを、接触経験や性差などで検討した結果、子どもとの接触経験が多いほど子どもへの関心は高い傾向にあり、男性より女性の方が関心は高いことが示された。

次に、扇原・上村(2018)は、子どもへの関心に対する諸要因について検討した。動物行動学者の Lorenz は、幼児図式で、私たち人間を含む哺乳動物の親が、幼体を保護し養育したくなるのは、幼児が持つ、身体に比して大きな頭、前に張り出た額をとまう上頭部、大きな眼、全体に丸みのある体型、やわらかい体表面などの視覚刺激から、私たちの中に「可愛い」とう感情が誘発されると述べている

保育観 保育者(保育士・幼稚園教諭)養成課程に所属している学生は、子どもが好き、子どもに関心があるなど将来の仕事を見据えて、子どもや保育・幼児教育に興味をもって進学している場合が多いと考えられる。保育士や幼稚園教諭の子どもと接する仕事にもつイメージを保育観と本研究では表現することとする。

保育観については、いろいろ議論がなされており、松本(2019)の研究動向によると、「保育観」の言葉の捉え方や定義は様々であると述べている。松本(2019)は、1989年～2018年に発表された研究を検討し、保育観について四つの捉え方をあげている。一つめは、保育者がどのように保育を捉えているかに関する保育の見方・考え方について、二つめは、一つめの保育の見方・考え方の上に、時代の変化や、環境の変化、保育者自身の成長によっ

て変化するもの、三つめは、保育者の精神・理念であり、変わることはない普遍的なもの、四つめは、子どもの認識、発達、指導、保育内容、保育者の人生など保育に含まれる観念形態の総称という捉え方である。このように保育観について様々な捉え方がなされているが、山本(2017)は、学生の保育観の変化の研究で、「保育所保育指針」、「幼稚園教育要領」、「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」の保育・幼児教育の基本になるものの中に保育観という語句が載っていないことを指摘している。

奥山・山名(2006)は、保育者志望学生の意識と養成教育の役割についての調査の中で、現在の学生は資格や免許に対する関心が強く、学生も養成校も技能的スキルに重点を置きがちなことを指摘している。保育の仕事に対するイメージの自由記述で、中学生との比較検討を行い、保育者の生きがいに関する記述では、中学生と大学生に大きな違いは見られなかったが、保育者の苦勞に関する記述では、大学生の記述が、子どもへの目配りや、コミュニケーションがうまく取れるかどうか、トラブルへの対応、保護者とのかわりなど、より具体的な内容になったことをあげている。

松永ら(1999)は、教育・福祉関係に就職を希望する女子大学生への面接調査から、小学校・幼稚園教諭、保育士の職業選択に影響した要因に実習をあげ、現場を経験することでより一層希望を強くした者が多い反面、自身の適性や能力を再考し希望を変更した者もいて、職業的自己概念を明確化する機会として、実習のもつ意義が大きいことを述べている。

感情認知 乳児は言葉を用いて養育者と会話することはできないが、表情等を通して養育者とさまざまな感情や情緒を伝達する。養育者は伝達される乳児の感情・情緒から、乳児が何を感じ、何を伝え、何を求めているのかを読み取り、そして乳児に応答する。こうした養育者の応答が積み重ねられることによって、乳児は外界に対して自分の欲求や意図などを伝えるシグナルとして、自分の情緒表出を積極的に用いることができるようになり、情緒はより複雑で細やかなものへと発達していく。IFEEL Pictures (Infant Facial Expression of Emotions from Looking at Pictures) は、乳児の表情からの感情読み取るという側面から養育者側の情緒応答性を把握するためのツールとして、Emde, Osofsky, Butterfield らを中心とする研究グループによって開発された(長屋, 2009)。平野ら(1997)は、刺激となる表情写真が米国で撮影された乳児のものであったために、表情の表出など私たちが慣れ親しんでいる日本人の乳児とは異なる点や、日本人の回答の中に、オリジナル版のカテゴリー・システムでは分類しにくいものが多くあった点を考慮して、日本版 IFEEL Pictures (JIFP)を開発した。

長屋(2005)は、IFEEL Pictures の日本版を使用して0～24か月児の母親を対象に検討した結果、母親の情緒応答性は、子どもの人数や性別、年齢の影響があることを示した。また、母親自身の子どもの頃の状況や子どもの発達に応じた内的状態の変化に影響を受けていることも示唆された。その後も、日本版 IFEEL Picturesを用いた研究が行われており、長屋・小河(2016)は、女子大学生を対象に教育・保育実習による表情認知の変化を検討し、実習経験が、学生の表情認知に影響を与え、子どもの情緒をより強く感じ取るように変化させることを示した。

小島(2019)は、母親と子どもの情緒応答的な関わりについての

文献レビューの中で、情緒応答性の発達について、情緒の読み取りと応答による母子相互作用が大切であることを述べ、母親の状況や子どもの状態、育児ストレスなどによって適切な応答ができない子育てとなる可能性が高いことを述べている。また、母親の情緒応答性は、適切に行われることで母親自身の自信となり、より応答的なかかわりができるようになることも示唆している。このような母親の敏感な読み取りやタイミングのよいかかわりによる情緒応答性が、子どもの発達に影響をもたらすことが明らかになった。保育所保育指針(平成29年3月31日厚生労働省告示第百十七号)では、「身近な人と気持ちを通じ合う」という内容の中で「温かく、受容的な関りを通じて、自分を肯定する気持ちが芽生える(厚生労働省, 2017)」としており、情緒応答性の発達は母親だけでなく、乳幼児と関わる養育者すべてに通じることと小島(2019)は考えた。

研究の目的 将来、保育士・幼稚園教諭など、子どもたちと関わることを職業とする学生において、子どもへの関心、保育をどのように考えているか、保育の仕事の具体的なイメージ、感情認知の側面から、保育士養成課程の学生において学年ごとの調査を行い、大学における学習や保育・教育実習の効果、意義について検討することを目的とする。

方法

調査対象・時期 都会ではない大学の児童学科の学生で1年生から4年生の合計 278 名に質問紙調査と日本版 IFEEL Pictures (JIEP)を実施した。この児童学科には小学校と幼稚園教員免許を取れるコースと幼稚園教員免許と保育士資格を取れるコースがある。2023 年7月に実施し、その場で回答用紙を回収した。

質問紙調査の実施 フェイスシートには、インフォームドコンセント関係の文章と研究協力への依頼文を記載し、また学年、年齢、性別、保育実習・教育実習経験の有無、弟妹との年齢差、中学校・高等学校での乳幼児ふれあい体験学習の有無、実習以外での最近1年間の乳幼児とのふれあい経験の回数を尋ねる質問を、記載した。性別については、日本心理学会の心理学における多様性尊重のガイドライン第1版(2023)を参考にして選択肢を3項とし、「男性」、「女性」、「その他・答えたくない」を用いた。

2ページ目からの質問項目は3セットあり、一つ目は子どもへの関心について、中西・栗津(1996)により作成された養護性尺度と、扇原・村井(2012)により作成された子どもへの関心尺度の項目内容を参考に、質問内容と文章表現について検討し、本研究の目的に合う質問文セット14項目を構成した。また、保育や教育を学ぶ学生にとってマイナスイメージの質問(逆転項目)については回答しにくさがあるのではないかと考慮し、全てを肯定的文章に統一して、その程度を回答するように設定した。扇原・村井(2012)の質問文の内、原文のままの使用は「幼児の声がすると、その声が出た方へふり向いてしまうことがある」(扇原・村井, 2012, p.7, 表3)1項目のみである。

二つ目の質問セットは保育・幼児教育に関する職業の具体的な保育行動について、奥山・山名(2006)の保育者志望学生の実情調査における保育者の生きがいと、保育者の苦勞についての自由記述データより、学生がイメージしている仕事の内容や具体的イ

メージの項目を抽出した。また、筆者の保育園とこども園での勤務経験に基づくアイデア、および他の現場経験者1名に尋ねたアイデアから作成した質問項目を加え、全体の文章を、行動を表現する言い方に統一した質問文セットを作成した。

三つ目の質問セットは、具体的保育行動のセットと同様にして、全体的保育観について、また保育の仕事の意義について、質問文セットを作成した。これらの3セットは合計 37 項目となった。三つの質問セットの全てで、回答は5点尺度としたが、尺度値に添える子どもへの関心セットの場合、“あてはまる”から“あてはまらない”の5段階、具体的保育行動と全体的保育観については、“重要である”から“重要でない”の5点評定尺度で回答を求めた。

日本版 IFEEL Pictures の実施 質問紙調査の終了を見計らい、集団で実施した。写真呈示前に口頭と画面にて「IFEEL Pictures は、乳児の顔写真を見ていただき、表情や感情を読み取るものです。回答に正解はありません。乳児の表情が快か不快かを5段階評定でお答えください。また、その写真の赤ちゃんが表している、一番強くははっきりしている感情、情緒はどんなものか、あなたの心に最初に浮かんだ言葉を、そのままできるだけ一つの単語で答えてください」と教示した。呈示方法は教室前方のスクリーンと中間点モニターに PowerPoint を用いて、問題番号を5秒、乳児表情写真を 10 秒間呈示し、回答を求めることを繰り返した。

倫理的配慮 大学の研究倫理規程に則り、所属大学倫理審査委員会の承認を受けた。また、日本版 IFEEL Pictures の使用について、著作者の許諾を得て使用した。

結果と考察

調査対象者について 保育士・幼稚園教諭、幼稚園教諭・小学校教諭の資格・免許取得可能な児童学科の大学生、1年生から4年生合計 278 名に調査を行った。有効回答は 242 名であった。有効回答者の平均年齢は、19.89 歳 ($SD=1.16$) であった。

質問項目の学年による比較 質問紙回答のメリハリ 質問紙調査の質問項目の各セットにて個人の回答のメリハリについて検討した。回答のメリハリを検討する目的は、例えば質問項目すべてに同じ数値を回答する人(メリハリが全くない人)は、質問されている重要さなどの違いを判断できるだけの知識・経験がないために同じ数値を答えた可能性があるからである。もちろん回答がいい加減で、考えずに同じ回答をしたケースもあり得るが、統計的には各個人のメリハリの集団内平均値や分布が、各質問内容の重要度などについて、区別した判断のできる人あるいは少なくとも識別しようとする人が多い集団であるかどうかの指標になると考えられ、ここでは学年集団(大学での学習量が異なる集団)を比較する指標として用いる。

ここでは質問セットごとの質問項目に渡る個人内標準偏差を計算して回答のメリハリとした。ある質問セットにおいて全て同じ回答をした場合、この標準偏差はゼロになる。質問セットごとの回答のメリハリの指標と学年差について Pillai のトレースを用いた多変量分散分析を行った。三つの質問セット(3変量)全体について学年差が有意であった。このように、3変量全体が有意だったので下位検定を行ったところ、子どもへの関心、具体的保育行動、全体的保育観がそれぞれ有意であった。どの質問セットにおいても、回答

のメリハリの平均は学年間で変化しているということになる。

回答のメリハリの学年の比較を箱ひげ図で表したところ、子どもへの関心の回答のメリハリの学年別平均値および分散では、1年生から3年生になるにつれて平均値が上がっていて回答のメリハリが高くなっていた。子どもへの関心の質問内容について、学年が上がるにつれて質問内容の違いがわかってきているのではないだろうか。ただし、2年生の箱について幅が広がっていて、この学年では回答のばらつきが大きい。ただし分散分析の使用に問題が生ずるほどの違いではなかった。具体的保育行動では、保育の具体的な仕事についての重要度を尋ねており、1・2年生の平均値がほぼ同じで、3年生で平均値が上がり箱の幅も狭くなっていた。これは、仕事について内容の違いを理解し、重要度の違いが出てきていることをあらわしているのではないだろうか。3年生では、学習内容も蓄積され、さらに保育実習を経験した学生の場合、特に具体的な仕事内容を直接目にしたことで、個々の仕事の中で特別重要度が高いものがあるというようなことを知るようになったこともあると思われる。全体的保育観では、最小値と箱の下限がすべての学年において0になっており、6つの質問に対して、どの学年でも仕事に関するやりがいなどの思いが同じくらいと答えている人が少なくなかったことを示している。平均値については3年生にかけて徐々に上昇しており、学習効果のあらわれではないだろうかと考える。

各質問の回答平均値 子どもへの関心質問項目評定平均値は、全ての質問において4年生の平均値が高かった。Box の検定が有意であるため多変量分散分析は使用できないことに加え、Mauchly の球面性検定が有意なので、分散分析の使用において Huynh-Feldt の自由度補正を用いた。質問項目の主効果は有意であったが、質問項目×学年の交互作用は有意ではなかった。学年の主効果は SD がほとんど同じなので、そのまま被験者間効果の検定を用いて有意だった。

具体的保育行動質問項目評定平均値においては、質問項目によって平均値の高い学年が異なった。質問項目主効果と質問項目×学年との交互作用の両方が有意だった。学年の主効果は SD がほとんど同じなので、そのまま被験者間の検定を用いて有意だった。「保護者からのクレームに対応する(質問 23)」、「家事的な仕事ができる(質問 31)」の項目において、1・2年生の平均が低い傾向にあった。これら2つの質問項目に対して、1・2年生では保育の仕事としてのイメージがわきにくいのかもしない。

全体的保育観質問項目評定平均値では、全体的に平均値が高く、すべての質問に対してかなり高い重要度だと捉えていることがうかがえる。ただし、質問項目主効果と質問項目×学年との交互作用の両方が有意だった。学年の主効果は SD がほとんど同じなので、そのまま被験者間の検定を用いて有意だった。全体に評定値が高いとはいえ、学年が上がるほど平均値が小さくなっている項目がある。回答のメリハリが大きくなっていることに関係があり、上級生になると、重要度の違いをある程度識別できるようになる傾向は見られる。それは3年生でははっきりしているが、4年生では、メリハリと同様に、少し戻る傾向も見られる。この年度の4年生に特にみられる傾向なのか、一般的にそのようになるのかは不明であるが、一つの可能性として、保育系ではない就職先に決めた学生が関

心を弱めたということも考えられる。また、そうではなくても2回目の実習によって、やはりどれも重要度は大きいという方向に考えが変わったということも考えられよう。

実習経験 次に、保育実習経験の有無と子どもへの関心及び仕事の重要度評価の関連について検討する必要があると考え、3・4年生のデータから検討を行った。調査協力者である3・4年生は、小学校教員養成コースか保育士・幼稚園教員養成コースのいずれかに所属しており、前者の4年生は小学校教育実習を経験しているものの、3年生は小学校教育実習の経験はない。後者は、いずれの学年においても、1回以上の保育所における実習を経験している。

保育実習経験との関連について、多変量検定で分析をおこなったところ、子どもへの関心では、質問項目の主効果及び、保育実習経験の主効果は有意だった。保育実習経験者は、子どもへの関心についてのどの質問項目に対しても、関心が高い傾向があることが推測される。すなわち、実習を経験することが、子どもへの関心をより深めるなど何らかの影響があるということである。具体的保育行動評価値の比較では、質問の主効果は有意であったが、保育実習経験の主効果、質問項目×保育実習経験との交互作用はなかった。具体的保育行動の重要度に関しては、実習経験の有無ではなく、大学での学習や1・2年時の児童施設への見学や観察などの効果があらわれているのではないかと推測される。低学年のうちは、どのコースを希望しているかに拘わらず、全員が全ての学校等・施設について見学や観察を行うようになっているからである。全体的保育観評価平均値の比較では、質問項目の主効果、及び保育実習経験の主効果は有意だが、質問項目×保育実習経験との交互作用はなかった。実習を経験することで、保育に対する保育観や仕事一般に対する思いが全体的に強くなってくことを示している。

質問セットの因子分析 3・4年生について子どもへの関心や保育観がどのような構造になっているかを検討するため因子分析を行った。主成分分析による因子抽出に基づくプロマックス回転を用いた因子分析で、1回の分析で、因子負荷量0.45を基準とした単純構造になった。

子どもへの関心では、3つの因子が抽出された。第1因子は、「好意的共感性」、第2因子は「受容性」、第3因子は、「親準備性」と命名した。次に、具体的保育行動では、4つの因子が抽出された。ここでも一回の分析で単純構造が得られた。第1因子は「園運営全般」と命名した。しかし、「年齢に応じた一対一の個別な対応をする(質問 26)」や「気になる子どもへの一対一の個別な対応をする(質問 27)」の2つの質問が含まれており、これに関して個別な対応については実習などでは経験ができにくく、イメージがしにくかったのではないかと推測される。第2因子は、「保育指導的対応」、第3因子は、「成長へのサポート」、第4因子は、「幼児の世話」と命名した。次に、全体的保育観では、一つの因子にまとまった。ひとつのカテゴリーと認識していることがうかがうことができた。

次に、3・4年生と比較するために、1・2年生の因子分析を行った。子どもへの関心因子分析では、3・4年生と同じ因子数の3つが抽出され、ほぼ同じ様な振り分けになった。しかし単純構造ではなく、質問8の因子負荷量は全て0.4以下であり、どの因子にも属

していない。上級生の場合は、1回の分析で単純構造が得られたのと対照的である。具体的保育行動では、3・4年生と同じ4つの因子が抽出された。しかし、因子ごとの質問項目の内容は、異なっていて、単純構造でもなかった。全体的保育観では、3・4年生は1つの因子であったが、1・2年生は2つの因子が抽出された。しかも1回の分析で単純構造となった。3・4年生と違って、子どもとの直接的関係と園での仕事の側面が、はっきり別の因子に属するようになっている。これらのように1・2年生の因子分析については、単純構造にはならなかったり、異なる構造になったりしており、かなり複雑にもなっており、因子の命名も具体的保育行動についてかなり難しい。この結果は、低学年の学生では、まだ保育の具体的仕事について重要度の認知が明確に構造化できていないことを示すものと思われる。そのことは、3・4年生の因子分析が一回の分析で単純構造になり、しかも各因子が保育現場経験者の視点から見て命名が容易であることと対照的であった。

次に、質問セットにおけるそれぞれの因子と性別、実習経験や乳幼児とのふれあい経験との関連を検討するため、3・4年生の因子分析の結果を用い、それぞれの因子に属す項目の個人内平均値を目的変数とし、性別、保育実習経験の有無、小学校教育実習経験の有無、乳幼児とのふれあい経験の有無を説明変数として重回帰分析を行った。説明変数のカテゴリーはダミー変数として分析に用いた。子どもへの関心の中の好意的共感性因子、子どもへの関心受容性因子、具体的保育行動の園運営全般因子、全体的保育観で有意な関連が見られた。ただし、保育実習の効果は有意であっても、 R^2 の値は大きくはなかった。

日本版 IFEEL Pictures の分析 快・不快の回答のメリハリをみるために個人の標準偏差を出し、学年間の比較を行い、箱ひげ図であらわした。各回答者集団の中央値は殆ど変化がなく、平均値には有意な学年差はなかった。この分析では、各学年の人数が均等ではないが、誤差分散等質性検定は有意ではなかったもので、そのまま標準の分散分析を用いた。しかし箱ひげ図は中央の箱の1.5倍を超えるものを外れ値として除いて作成される。この図では、学年が上がるにつれて最大値から最小値の幅や箱自体の幅が明確に減少していることが見て取れる。特に1年生の箱が大きく、これは写真ごとの快・不快表情の違いをほとんど区別していない人と逆に極端な区別をする人が大勢いることを示している。そして学年が上がるにつれて箱が小さくなっているの、だんだん回答のメリハリが同じような値に収束していくので、極端な捉え方と識別ができないことの両方が減少していることになる。しかし、この傾向は下の「ひげ」(最小値)までで見られる傾向であり、その下の「一定の基準に基づく外れ値」にあたる回答者を除いたときのものである。この傾向に関する統計的な分析として、外れ値を除いたデータセットについて、Leveneの誤差分散の等質性検定を行ったところ学年間の分散の差が有意であった。つまり、箱ひげ全体の大きさが(統計的に)学年に渡って異なっているという分析結果である。何らかの学習によって、表情認知への回答のメリハリが元々適度であった人に近づいていくと考えられるが、ひげの両端の距離だけではなく、中央の箱(中央の50%)もしだいに小さくなっていくので、その傾向は単に元々極端だった人だけではなく、全体的に起こっていると言ってよいであろう。なお、外れ値の人数は、1年生7

名、2年生 10 名、3年生9名、4年生 13 名で、どの学年も、同じくらいの人数であり、進路に迷っていたり進路変更を決めていたりなどによって、興味を失っているか、あるいはこのような調査に対してあまり深く考えずに回答したりなどする人が、同じくらいの割合でいるのではないかとと思われる。

写真のカテゴリーによる分析 日本版 IFEEL Pictures では、写真の赤ちゃんがあらわしている一番強くはつきりしている感情・情緒を最初に浮かんだ言葉で回答するという指示があり、一枚ずつに自由回答するというものである。その自由記述の回答をマニュアル第二版に沿って 18 カテゴリーにコーディングした。次に、回答者の 10%以上が回答したカテゴリーを「ポピュラー反応」と呼び、平野ら(1997)が母親 137 名に対して実施したデータと今回実施したデータのポピュラー反応数の一致について調べた。一致とは、各写真のポピュラー反応をあげ、母親のそれぞれの写真のポピュラー反応との一致した写真の枚数を学年毎に見たものである。カテゴリー1 位の場合、学年が上がるにつれて一致数が増え、学習や実習の経験から、乳幼児の表情読み取りが母親に近いものとなっているように見える。ただし、これら 1 位、2 位をそれぞれクロス集計して検定を行ったが、有意ではなかった。

総合考察

大学での基礎的知識の学習と保育実習 これらの結果において、子どもへの関心、保育観について、学年が上がるにつれて変化があり、さらに実習経験の影響による変化もあることが示された。また、日本版 IFEEL Pictures の結果から、IFEEL Pictures の快・不快のメリハリでは、学年が上がるごとに情緒の読み取り方の個人差が減少し、大半の人の判断が似てくることが示された。長屋・小河(2015)は、保育士養成課程の学生と心理学課程の学生の表情認知特性について IFEEL Pictures を用いて比較している。その結果、保育士養成課程の学生は心理学課程の学生よりも、乳幼児の表情を快と認知することが示された。長屋(2009)によれば、母親の方が女子大学生や妊婦よりも肯定的な情緒を読み取りやすいことが示されている。これらのことから、保育士養成課程の学生は母親に近い読み取りの傾向を示していたことが推測された。今回の研究における IFEEL Pictures の写真表情のカテゴリー分類後ポピュラー反応数を調べた結果、学年が上がるにつれて有意ではないが母親の反応との一致数が増える傾向はあった。ただ、低学年でもかなりの一致が見られ、長屋・小河(2015)の研究と同様のことが言えるのではないだろうか。

山本(2016)は、平成 25～27 年度の3年間の保育所保育実習の実習前の自己課題と実習で学んだものを記入した学生の実習後の報告書から、保育所実習で学生が獲得したものを検討している。この研究では、学生が挙げた自己課題はおおむね達成されたとしながらも、自己課題として挙げた「子ども理解」「言葉かけ」「適切な援助」「保育計画」「発達理解」と実習後に挙げた今後の課題「保育内容」「全体把握」「保育準備」「時間配分」の内容の違いが見られていた。この研究だけを見ると、現場を経験することで、保育のスキルの内容により目が向くようになっていように思えるが、今回の結果からみると、実習からの影響があるという点ではその通りである一方、重回帰分析の R^2 がそれほど大きな値ではなく、実習だけでそのような相違の全体を説明できるわけではない。

それには大学での学習の中で乳幼児の発達や子ども理解、保育原理などの基本があつてこそ、実習時に具体的な保育行動への注目の仕方、つまり何をどのように見るかという、高次注意機能の方略の変化があつたことで認知レベルが向上したのではないかと考えられる。

三木・桜井(1998)は、保育者効力感を用いた研究で、幼稚園実習生が期待していたようなタイプの実習先であつたときに、実習が楽しかったという「実習園との合致感」が、実習後に高くなった保育者効力感に関係があることを示す結果を得た。さらに、三木(2019)は、保育者養成における実習教育と教育・保育専攻学生の保育者効力感の発達の研究で、まず、実習教育の現状と課題について述べている。海外に比べ日本の実習教育は遅れていると指摘し、実習期間が短い、実習園と養成校の連携による評価体制のなさ、実習園指導者の資格認定がされていないことをあげている。次に、教育・保育実習による保育者の専門性の基礎の習得について、2010 年度入学生から実施された、教職実践演習、保育実践演習の必修化が実習教育の進展に多大な影響を与えたと述べている。教職実践演習、保育実践演習科目は、養成校の最終学年で開講され、大学での学修・学習と PDCA を取り入れた実習経験の往還が、保育者の専門性の基礎の習得につながり、保育職就業後、実践経験を積む中で進展していくと考えられている保育者の質の向上や、専門性の高度化には、養成校での基礎の習得が大切であるという見解を述べている。今回の結果を上記のように総合的にまとめたものは、三木(2019)の考察・見解と整合するデータだと結論できると思われる。ただし、三木(2019)の見解は、自己効力感や動機付けの向上、また実習自己評価のデータと、カリキュラムの検討などを通した総合的考察に基づくものである。それに対して今回の結果は、実習や大学内での学習成果に関して直接調べる試験の成績あるいは実習に係る効力感の変化等の調査ではなく、保育現場の具体的な仕事の重要度の認知のメリハリや構造、また乳幼児の写真について表情の認知に係るメリハリなどに、学習経験・実習経験と関係していることや相違があることを示すものであり、解釈としては高次注意機能のコントロールや現場で起こることの具体的な内容に係る認知の構造・フレーミングなどの変化という、メタ的学習も間接的に起こっていることを示唆するという点で、効力感や動機付けへの影響とは異なる面の間接的な教育成果あるいは大学教育の意義もあることを示唆するものである。

保育に係る社会的状況 ここで、筆者が長年所属していた保育現場の実情との関連について述べたい。教育の大切さは研究や文献からも充分示されたが、保育現場の実情を考えると、実習生の指導業務は、現場の保育者の負担になっていることは否めず、学生の夢の実現や将来の働く仲間が増えることを期待して行っていると言ってもいいだろう。保育園での生活は、早朝より夕方まで園での滞在時間の長い子どもが多く、担任は勤務時間のほとんどを子どもと一緒に過ごすことになり、子どもの直接的対応が主な仕事となる。その中で、指導計画等の立案、保育教材準備、日誌、指導案反省、個人記録などの書類作成や環境整備を行わなければならない、多忙を極めている。秋田(2016)は、「保育は『お母さんの仕事、家庭での育児の延長』として、子育て経験のある人なら誰

でもできる仕事という見方がいまだに根強いことが、保育の脱専門職化を招いている」(秋田, 2016, p.34)と述べており、現在の処遇について嘆いている。実習教育の充実には、保育・幼児教育の処遇改善を含めて、養成校と実習園の連携、実習指導者の力量問題など、課題は多く残っている。これらの課題との関連も、さらに検討していく必要があると思われる。

おわりに 子どもが好きや幼児教育に興味をもって進学してきた学生が多いと考えられる学科では、はじめに抱いていた漠然とした保育観が、学修・学習や実習を重ねるうちに次第に具体的なものになっていき、また具体的内容に係る重要度の把握など、認知の仕方に関する構造が変化していくことが示された。そして、乳幼児の表情の読み取りのような、子どもを見る目の変化も明確に見て取れた。保育・幼児教育において、ねらいや目標はあっても、義務教育課程でいう教科指導のような到達に関する達成や習熟を確認し、得点化するようなことはなく、保育・幼児教育はいわばその土台をつくるようなもので、生涯にわたる生きる力の基礎を培うためのものである。津守(2000)は、子どもはだれでも毎日を安心して自分らしく生き、人との間で柔軟なやりとりを楽しみ、自信と誇りをもって皆の中で生きることを欲していると言い、保育の実践は、日常生活の中で、子どもと交わりながら自分で体験し、考え、発見することと述べている。まさに保育は日常行為の蓄積であり、子どもの様子、自分自身の実践を振り返ることの繰り返しの中、保育について語り合い、助け合いながら続いていくものと考えられる。子ども、そして保育者を取り巻く環境の充実がこれからも続いていくことを願わずにはいられない。

本研究の限界と今後の展望 本研究は、地域の小規模大学のデータであるという限界はある。しかし、学生の内訳は、県外出身者が半数以上を占め、中国地方・四国・沖縄まで広がっている。また、就職先についても、中四国のみならず西日本の広い範囲にまたがっている。ただし、性別比において、圧倒的に女性が多いため、男性の人数が増えることにより、結果が変わってくることもあるかもしれない。また、現場の仕事において、仕事の優先順位を考えながら行動する必要があることを考えると、今回検討した具体的保育行動の重要度認知のメリハリなどと、これまでの保育者効力感などの研究の関連性も検討していく必要があると思われる。

引用文献

秋田 喜代美(2016). あらゆる学問は保育につながる 発達保育実践政策学の挑戦(第2版) 東京大学出版会
原田 正文(2007). 子育ての変貌と次世代育成支援—兵庫レポートにみる子育ての現場と子ども虐待予防(初版第2刷発行) 名古屋大学出版会
平野 直己・森 さち子・井上 果子・濱田 庸子・滝口 俊子・深津千賀子・小此木 啓吾(1997). 日本版 IEFFL Pictures 母親への施行結果からの特徴の検討 心理臨床学研究, 15, 144-151.
考藤 悦子・片山 美香・高橋 敏之・西山 修(2016). 家庭科保育領域における触れ合い体験学習の意義と課題 岡山大学教師教育開発センター紀要, 6, 113-122.
小嶋 秀夫(1989). 乳幼児の社会的世界(初版第1刷発行) 有斐閣選書

小島 賢子(2019). 母親と子どもの情緒応答的な関わりについての文献レビュー 千里金蘭大学紀要, 16, 109-119.
公益社団法人日本心理学会(2023). 心理学における多様性尊重のガイドライン, p.10
棚沢 令子・福本 俊・岩立 志津夫(2009). 大学生における過去の非養護・養護体験が現在の養護性へ及ぼす影響 教育心理学研究, 57, 168-179.
松本 佳代子(2019). 保育者の保育観に関する研究動向 共立女子大学家政学部紀要, 65, 143-154.
松本 なるみ・佐藤 隆弘(2018). 青少年にみる「養護性」の形成と発達 東京家政大学研究紀要, 58, 83-90.
松永 しのぶ・富田 庸子・田中 奈緒子・坪井 寿子・伊藤 嘉奈子・入江 礼子(1999). 教育・福祉関係に就職を希望する女子大学生の職業選択 III職業選択過程についての面接調査 日本教育心理学会第41回総会発表論文集, p.436
三木 知子(2019). 保育者養成における実習教育と教育・保育専攻学生の保育者効力感の発達(dissertation)神戸大学大学院
三木 知子・桜井 茂男(1998). 保育専攻短大生の保育者効力感に及ぼす教育実習の影響教育心理学研究, 46, 203-211.
長屋 佐和子(2005). 乳幼児表情写真(IFEEL Pictures)を用いた母親の情緒応答性の測定:子どもの性差・人数・年齢が与える影響 発達心理学研究, 16, 156-164.
長屋 佐和子(2009). 日本版 IFEEL Pictures に対する反応特性の研究(初版) 風間書房
長屋 佐和子・小河 妙子(2015). 保育士養成課程学生の表情認知特性—心理学課程学生との比較による検討—, 名古屋女子大学紀要, 61(人・社), 99-107.
長屋 佐和子・小河 妙子(2016). 教育・保育実習経験による保育士養成課程学生の表情認知変化 名古屋女子大学紀要, 62(人・社), 165-171.
中西 由里・栗津 幹子(1996). 「養護」に関する一研究:幼児を持つ母親と未婚大学生の専攻別による比較 相山女学園大学研究論集 社会科学篇, 27, 9-18.
奥山 順子・山名 裕子(2006). 求められる保育者の専門性と大学における保育者養成—保育者志望学生の意識と養成教育の役割— 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要, 28, 119-132.
扇原 貴志・村井 潤一郎(2012). 大学生の子どもへの関心とその関連要因 子育て研究 2, 3-12.
扇原 貴志(2017). 乳幼児との接触経験と接触時感情が子どもへの関心に及ぼす影響 学校教育学研究論集, 36, 1-15.
扇原 貴志・上村 佳世子(2018). 大学生における子どもへの関心の諸要因—乳幼児との接触経験・内的作業モデル・他者意識の影響— 応用心理学研究, 43, 256-266.
津守 真(2000). 保育者の地平 発達, 83, 61-67.
山本 佳子(2016). 保育所実習で学生が獲得したもの 中国学園紀要, 15, 117-123.
山本 佳子(2017). 保育者論が学生の保育観にどのような変化をもたらしたか 中国学園紀要, 16, 205-211.